

Comunicaciones Científicas y Tecnológicas Anuales 2016

Docencia
Investigación
Extensión
Gestión



DOCENCIA
INVESTIGACIÓN
EXTENSIÓN
GESTIÓN

PUBLICACIONES RECIENTES



[http://arq.unne.edu.ar/
publicaciones.html](http://arq.unne.edu.ar/publicaciones.html)

Dirección General

Decano de la Facultad
de Arquitectura y Urbanismo

Dirección Ejecutiva

Secretaría de Investigación

Comité Organizador

Evelyn ABILDGAARD
Herminia ALÍAS
Andrea BENÍTEZ
Anna LANCELLE
Patricia MARIÑO

Coordinación editorial y compilación

Secretaría de Investigación

Diseño y Diagramación

Marcelo BENÍTEZ

Corrección de texto

María Cecilia VALENZUELA

Impresión

VIANET. Av. Las Heras 526, PB, Dto.
B. Resistencia. Chaco. Argentina.
vianetchaco@yahoo.com.ar

Colaboración

Lucrecia SELUY

Teresa ALARCÓN / Jorge ALBERTO / María Teresa ALCALÁ / Abel AMBROSETTI / Guillermo ARCE / Julio ARROYO / Teresa Laura ARTIEDA / Gladys Susana BLAZICH / Walter Fernando BRITES / César BRUSCHINI / René CANESE / Rubén Osvaldo CHIAPPERO / Enrique CHIAPPINI / Mauro CHIARELLA / Susana COLAZO / Mario E. DE BÓRTOLI / Patricia DELGADO / Claudia FINKELSTEIN / María del Socorro FOIO / Pablo Martín FUSCO / Graciela Cecilia GAYETZKY de KUNA / Elcira Claudia GUILLÉN / Claudia Fernanda GÓMEZ LÓPEZ / Delia KLEES / Amalia LUCCA / Elena Silvia MARDANA / Sonia Itatí MARIÑO / Fernando MARTÍNEZ NESPRAL / Anibal Marcelo MIGNONE / María del Rosario MILLÁN / Daniela Beatriz MORENO / Bruno NATALINI / Carlos NÚÑEZ / Patricia NÚÑEZ / Mariana OJEDA / María Mercedes ORAISON / Silvia ORMAECHEA / María Isabel ORTIZ / Jorge PINO / Nidia PIÑEYRO / Ana Rosa PRATESI / María Gabriela QUIÑONEZ / Liliana RAMÍREZ / María Ester RESOAGLI / Mario SABUGO / Lorena SANCHEZ / María del Mar SOLÍS CARNICER / Luciana SUDAR KLAPPENBACH / Luis VERA.

Edición

Facultad de Arquitectura y Urbanismo
Universidad Nacional del Nordeste
(H3500COI) Av. Las Heras 727.
Resistencia. Chaco. Argentina
Web site: <http://arq.unne.edu.ar>

ISSN 1666-4035

Reservados todos los
derechos. Impreso en
Vía Net, Resistencia,
Chaco, Argentina.
Septiembre de 2017.

La información contenida en este volumen es absoluta
responsabilidad de cada uno de los autores.

Quedan autorizadas las citas y la reproducción de la infor-
mación contenida en el presente volumen con el expreso
requerimiento de la mención de la fuente.



LOS APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LA DIMENSIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA: ESTUDIO DEL CASO DE LAS FICHAS SÍNTESIS. HISTORIA DEL DISEÑO GRÁFICO II

CARRERI, Mariela L.;
STRYCEK, Ludmila M.
 marielacarreri@gmail.com;
 puntograficomax@gmail.com

Adjunta Historia Diseño Gráfico II, adjunta Taller de Diseño Gráfico III, auxiliar de Primera Tipografía II. Adjunta Sociología de la Imagen, jefa de Trabajos Prácticos Metodología del Diseño, auxiliar de Primera: Historia del Diseño Gráfico II y Taller de Diseño Gráfico IV. Carrera de Diseño Gráfico, FAU-UNNE.

RESUMEN

Los retos implicados en la acción educativa universitaria, especialmente la evaluativa, son múltiples y están atravesados por cuestiones complejas. Para el docente suponen preparar a los alumnos para enfrentar ese proceso, a la vez que para el alumno representan superar un trayecto que no siempre resulta sencillo, lo cual se transparenta en las calificaciones obtenidas. Poner en crisis el modelo tradicional en una materia eminentemente teórica, Historia del Diseño Gráfico II, nos llevó a gestar el instrumento ficha síntesis, que permite la articulación entre teoría y práctica, mediada por aprendizajes significativos que ansían deconstruir la memorización mecánica por la memorización comprensiva.

PALABRAS CLAVE

Aprendizajes significativos; articulación teoría-práctica; memorización comprensiva.

OBJETIVOS

Que el alumno logre:

- Desarrollar aptitudes para la observación multidimensional y compleja de los acontecimientos históricos ligados a la Historia del Diseño Gráfico de los siglos XX y XXI.
- Identificar los cambios de paradigmas que marcaron estos hechos y la influencia que ejercieron sobre la disciplina del Diseño Gráfico en los diferentes campos de acción.
- Desarrollar capacidades de memorización comprensiva y construcción de conceptos significativos, que puedan ser implementados en diferentes contextos formativos.

INTRODUCCIÓN O PLANTEO DEL PROBLEMA

Los desafíos que presenta hoy en día la educación a los jóvenes en las universidades tienen múltiples dimensiones. Fundamentalmente, los procesos involucrados están mediados por cuestiones complejas, que implican en la ecuación de la articulación teoría-práctica procesos sociales, psicológicos y pedagógicos. La didáctica tradicional, con su enfoque instrumentalista y sus métodos rígidos, está parada sobre la plataforma

de los contenidos estereotipando las estrategias (Sanjurjo, 1998). Esta situación posiciona los aspectos teóricos de manera tal que no puedan ser comprendidos, asimilados y aplicados.

Historia del Diseño Gráfico II supone un enorme desafío en estos términos, ya que es considerada una materia eminentemente teórica, cuestión que predispone a los estudiantes a intentar comprender los conceptos, teorías y operaciones de manera mecánica. Dicha situación impacta directamente en el sentido mismo de la asignatura y de su rol real dentro del diseño curricular de la carrera, ya que sus fundamentos, lejos de ser una colección de sucesos a ser relatados, implican un esfuerzo de articulación contextual complejo, que obliga a entrenar el juicio crítico, más allá de la concepción de meras estéticas.

Desde la perspectiva de la teoría de los aprendizajes significativos, se considera que se debe apuntar al logro de la autonomía de los alumnos, tanto en lo emocional como en lo intelectual. Esta

búsqueda implica modificar sustancialmente la manera en que se generan los escenarios de enseñanza- aprendizaje, dentro y fuera del aula. Una postura tradicional aboga por una situación esencialmente presencial, mediada eminentemente por el docente. Sin embargo, es deseable conseguir que los estudiantes puedan construir sus procesos de aprendizaje más allá de las puertas del aula. En gran medida, estas cuestiones se ligan a la tan buscada autonomía, fomentan el juicio crítico y la autogestión.

Las propuestas didácticas basadas en estos fundamentos deben partir por un lado de las estructuras previas y luego deben suponer un conflicto cognitivo (Sanjurjo, 1998). Para estos fines, se deben implementar estrategias que apunten, siguiendo a Sanjurjo, a favorecer las siguientes etapas: Construcción, Elaboración, Ejercitación y Aplicación.

La particularidad de los contenidos de la asignatura implica una constante construcción comprensiva. Es sumamente importante que los estudiantes puedan establecer relaciones y crear categorías. Esto condiciona sustancialmente los procesos de aprendizaje, debido a que en ocasiones las estructuras teóricas previas —sobre todo aquellas ligadas a la observación de los contextos socioculturales vistos en retrospectiva— no tienen la solidez necesaria. Los estudiantes se encuentran ante el desafío de comprender multidimensionalmente los avances que se fueron haciendo en el Diseño Gráfico en los siglos XX y XXI, lo cual implica una necesaria construcción y su posterior elaboración.

La memorización que se hace ineludible, lejos de ser "mecánica", debe ser "comprensiva". Por consiguiente, la situación amerita un cambio de paradigma también en lo referente al rol del docente,

que debe ocuparse por establecer esas conexiones y poner en marcha mecanismos de reflexión, como así también hacer recordar lo construido en etapas anteriores transparentando los procesos de conocimiento.

Construcción de conceptos a partir de la articulación teoría-práctica

A partir de la observación concienzuda de la realidad de la asignatura, y de la ponderación de las circunstancias en las que se deben llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje, hemos observado que existen diferentes dimensiones a través de las cuales se pueden generar escenarios en donde los estudiantes puedan construir conceptos. Creemos fundamental para estos fines que pueda existir una articulación teórico-práctica. A este respecto, siguiendo a Lucarelli (2009), podemos observar dicha problemática desde tres dimensiones posibles. Desde un punto de vista epistemológico, emerge el concepto de *praxis*, que se manifiesta al comprender al hombre como un constructor (creador) constante de la realidad social y humana. Por su parte, la praxis puede comprender y explicar la realidad en su totalidad y enfrentarse a su transformación (Lucarelli, 2009). Desde la perspectiva de la praxis, la forma en que se observa el conocimiento cambia. No se concibe como una mera contemplación, sino que permite apropiarse del mundo. En la medida en que se "va viviendo" desde la práctica, se crea una realidad, es decir que se conoce el mundo en la medida en que se crea.

Esto permite generar una visión diferente acerca de las consideraciones teóricas de la asignatura. Ya no se trata, como decíamos antes, de una memorización mecánica, sino de una manera de vivir la historia desde una perspectiva opuesta a la mera recreación, desde una perspecti-

va representacional, esto es, que implica los necesarios procesos de transformación y de construcción de conceptos. De esta manera, se busca dejar de lado a la historia como un relato, en favor de su concepción compleja y multidimensional.

Desde la dimensión pedagógica, la articulación teoría-práctica comprende la observación de varias cuestiones. A este respecto, según Lucarelli, se pueden aislar las siguientes situaciones:

1. Una postura podría "entender ambas esferas como opuestas o como unilateralmente dependientes una de la otra, esto es, *la teoría depende de la práctica para su justificación* o inversamente *solamente se explica la práctica en función de la teoría*". Esta situación establece una clara diferenciación entre conocimiento y acción, en detrimento de la abstracción y las generalizaciones.
2. "Afirmar que la práctica depende de la teoría implica que esta estructura orienta en forma exclusiva las actividades de quienes se dedican a las tareas prácticas, y empobrece así los alcances de ambos conceptos".
3. "Entender la práctica educativa como independiente de la teoría es entenderla solamente en su dimensión técnica, en un saber 'cómo' sin tener en cuenta otras aristas".

Las reflexiones llevadas adelante en el seno de la materia concluyeron en la necesidad de una superación de las dicotomías antes descritas. La ejercitación debía tener entonces por función la articulación de la teoría y la práctica, pretendiendo que la una y la otra se revisen y modifiquen constantemente.

Las particularidades del ejercicio estaban dadas por las condiciones eminentemente teóricas. Uno de los objetivos princi-



pales era promover la "memorización comprensiva", a raíz del alto porcentaje de fracasos en los exámenes parciales. De esta manera se pensó en una ejercitación que permitiera una progresiva construcción conceptual, anclada a la reflexión constante.

Desde una perspectiva didáctica, quizás el mayor exponente del constructivismo aplicado a las metodologías de enseñanza del diseño sea Donald Shon. Sus aportes enfocan la problemática hacia una mirada de la formación de profesionales reflexivos, y proponen una estrategia anclada en lo que denomina "reflexión en acción". Las premisas de Shon exploran las posibilidades que brinda la "acción" como generadora de teorías que parten del estudio de casos únicos.

Es útil aclarar que este desarrollo se forma dentro del contexto de los talleres de diseño, que responden a consignas de aplicación práctica y resolución de problemas; sin embargo, nos resulta valioso el aporte, ya que propone una mirada crítica sobre la acción misma que se está realizando. Esto último permite, según Lucarelli, el ejercicio de la "práctica" con estas características:

- "es consciente, aunque no se exprese verbalmente";
- "posee función crítica, a través de la cual se cuestiona la estructura misma del conocimiento en acción, lo que permite también la reestructuración hasta de las mismas estrategias de acción";
- "permite experimentar con los fenómenos en observación, verificar su comprensión y desarrollar estrategias de acción".

Estas cuestiones no pueden ser aplicadas a nuestro caso de forma literal, ya que como se ha aclarado anteriormente no responde a la situación puntual del caso de Historia del Diseño. De todos modos,

entendemos la visión de Shon como una herramienta que incorpora elementos que nos son valiosos.

Por una parte, el ejercicio propuesto, si bien no tiene las características de un problema de diseño, requiere la mirada multidimensional de este último. Esto implica que el estudiante deba reconstruir los contextos que atraviesan su caso de estudio. En segundo lugar, promueve la actitud auto-evaluadora y auto-gestora del conocimiento. Por último, dadas las características y la complejidad del ejercicio, requiere una revisión constante de las estrategias que se ponen en marcha para resolverlo.

Categorías del problema

La construcción de aprendizajes significativos es un desafío que afrontan todas las asignaturas de la carrera; sin embargo, las particularidades de Historia del Diseño Gráfico II —quizás similares a las demás materias "teóricas" del plan de estudios— hacen que se deban poner en crisis los modelos tradicionales, en búsqueda de una mayor calidad educativa.

A continuación especificaremos las categorías que fueron tenidas en cuenta para la configuración del problema de la asignatura.

1. Condicionantes curriculares: la asignatura como parte del plan de estudios de la carrera de Diseño Gráfico se encuentra en el ciclo básico (segundo año) y pertenece al área de las ciencias sociales. Debe responder transversalmente a temáticas y problemas que son requeridos por asignaturas como Tipografía II y Taller de Diseño Gráfico II, como así también a todas las asignaturas de años posteriores, sobre todo las del área. Sus contenidos van más allá

de los simples relatos históricos, ya que pretenden generar en el estudiante una visión global de las manifestaciones en el campo del diseño, siendo los siglos XX y XXI los períodos en que se consolidó como una disciplina autónoma. No se trata de una historia del Arte o de la Arquitectura, pero incluye en su discusión reflexiones comunes a estas. Implica un conocimiento profundo de la historia general de dos continentes (América y Europa), no solo desde la perspectiva de los "hechos", sino de las implicancias políticas, económicas, sociales y culturales, lo que introduce en la ecuación nociones de economía, sociología y antropología.

2. Condicionantes culturales: se ha detectado que existen varios inconvenientes ligados a las percepciones y a la cultura interna de la carrera de Diseño Gráfico. En general, los estudiantes manifiestan una ponderación de las asignaturas consideradas "prácticas", como los talleres. Muchos consideran poco relevantes los contenidos de las asignaturas (mal llamadas) "teóricas", e incluso las relegan a la categoría de satélites. Esto provoca un alto índice de deserción a mediados del curso, cuando los talleres se tornan más exigentes, ante la opción de rendir la asignatura en condición de libres (condición extremadamente difícil, debido a la incapacidad de auto-gestionar el conocimiento, entendiendo a la asignatura como una mera sucesión de hechos cronológicos).

3. Condicionantes temporales: la cantidad de contenidos, a pesar de que se hagan ajustes permanentes, aumenta año tras año. No olvidemos que la asignatura abarca la totalidad del siglo XX y el siglo XXI (que aún transitamos). Un cuatrimestre promedio contiene entre dieciséis y diecisiete clases, en las que se deben desarrollar los temas, los exámenes parciales y otras actividades. Esto ajusta con-



siderablemente el tiempo disponible. Es valioso, por lo tanto, promover el desarrollo de la autogestión del conocimiento y la autoevaluación, fuera de los horarios formalmente establecidos, para fortalecer aptitudes para la propia organización del tiempo.

4. Condicionantes formativas: si bien existe una materia correlativa directa (Historia del Diseño Gráfico I), su relación no implica necesariamente una articulación estrecha entre los contenidos de dicha asignatura y la nuestra. Esto se debe a que solo la precede cronológicamente. Por otra parte, se detectan ciertas falencias en lo relativo a la formación integral de los estudiantes, que en ocasiones ignoran acontecimientos condicionantes (como el desarrollo de las guerras mundiales, la Guerra Fría, la Guerra Civil Española, las revoluciones rusa y cubana, entre otros). Es decir que, en términos estrictamente operativos, la mayor materia correlativa es la formación de nivel secundario.

Aparejado a esto, se observan serios inconvenientes en la lecto-comprensión de los estudiantes y la capacidad de abstracción y de síntesis, tan necesarias para llevar adelante los desafíos que le impone la asignatura.

Asimismo, más allá de los temas concretos que desarrollar en lo referido a la historia, el Diseño Gráfico se desarrolla en amplios campos de acción puntuales, que implican universos diversos, tales como el diseño tipográfico, el diseño editorial y el tratamiento de la imagen. Esto pone en relieve una evidente relación estrecha con todas las asignaturas que preceden a la asignatura en la currícula (ya que aportan contenidos básicos para la comprensión del desarrollo de la disciplina), y con las que la suceden, justamente por la relevancia de los avances técnicos, tecnológicos y estilísticos.

5. Condicionantes pedagógicas: metodológicamente, la mecánica con la que se han venido desarrollando los escenarios de enseñanza-aprendizaje responde a un modelo básicamente tradicional. La clase magistral complementada por algunos ejercicios prácticos ha sido el modelo más practicado, aunque desde hace unos años hemos intentado ponerlo en crisis. Como antecedente inmediato, podemos mencionar el trabajo práctico integrador, realizado en los últimos años, consistente en una línea de tiempo. Este ayudó en el avance de la reestructuración de las clases y sus dinámicas, como así también con la importancia de una simetría entre el desarrollo de los temas y el trabajo en el contexto del ejercicio.

En un contexto más general, en cuanto al mayor de los inconvenientes orientados fundamentalmente a la cantidad de contenidos y a las dificultades que implica la memorización mecánica podemos mencionar como críticos los momentos de evaluación, sobre todo en los exámenes parciales. El agravante se encuentra en que además estos momentos son calificados numéricamente, y condicionan el éxito del curso.

Estos fueron los principales indicadores que despertaron la alarma. Los estudiantes no alcanzaban a comprender la complejidad de los temas, sobre todo porque los interrogantes que se les solicitaban en los exámenes parciales implican un razonamiento multidimensional y no una mera repetición memorística. Un seguimiento personalizado era inaplicable para la cátedra, debido a una relación docente-alumno poco ideal, sobre todo en los comienzos del curso, cuando se hace más necesaria. Tampoco era viable la incorporación de temas ligados a la historia general, por las razones temporales antes mencionadas.

DESARROLLO O RESULTADOS

Como se mencionó, la cátedra, en el lapso de varios años ha venido promoviendo diversas actividades para que la vinculación teoría-práctica tenga una mayor efectividad, y con ello la posibilidad de establecer análisis relacionales que preparan a los alumnos para las evaluaciones futuras. Es así como se ha pasado de trabajos prácticos particulares e individuales de cada temática abordada a otros más integrales. De estos últimos podemos mencionar los más relevantes:

a) Diseño de postales o afiches: su característica específica era que fueran diseñados "al estilo de" un movimiento artístico determinado. En otros momentos se introdujo la variante de indicarles un tema de actualidad y que lo demostraran en distintos estilos gráficos. En todo caso, la orientación pretendida era la interpretación del estilo con base en la lectura.

b) Línea de tiempo: que abarcaba temporalmente los siglos XX y XXI, todos los movimientos artísticos allí contenidos y el contexto político, social y económico en que se inscriben esos procesos. Aquí también se incursionó en versiones diferenciales que incluían o no la relación con una marca-producto, según el ciclo lectivo.

El propósito en todos los casos siempre estuvo ligado a la comprensión de los procesos histórico-estilísticos en directa correspondencia con la aplicación práctica, acción que redituaría beneficios en la selección de estilos y de su comprensión en términos de su contextualización multidimensional, aplicados en materias prácticas como los talleres.

En este proceso de retroalimentación que fue creciendo con las intervenciones



de docentes y alumnos hacia el seno de la cátedra, finalmente el año pasado se pudo producir un nuevo instrumento integrador que entendíamos podía ser superador de los propuestos anteriormente, ya que exigía del alumno un trabajo continuo de investigación, lectura asidua y vinculación de los conocimientos teóricos aplicados. Es así como surge la **ficha síntesis**, que consiste específicamente en un análisis que expone los movimientos artísticos en función de ejes transversales que los articulan. Para la selección de esos ejes se tuvieron en cuenta aquellas cuestiones inherentes a la propia disciplina del diseño gráfico, que se repitieran en los periodos y que supusieran un avance prolongado en el tiempo acorde con los cambios acontecidos a nivel contextual. Basados en gran medida en el libro "100 ideas que cambiaron el Diseño Gráfico", de Steven Heller y Veronique Vienne (2012), se definieron tres ejes: diseño editorial, diseño tipográfico y el tratamiento de la imagen, por considerar que marcarían lo más relevante en el proceso de cambios producidos durante todo el período que estudiar. Lo innovador de la perspectiva de la historia del Diseño que proponen estos autores disloca los tipos de problemas de las líneas cronológicas, lo que permite observar de manera integral los diferentes ejes.

Por otra parte, es necesario aclarar que el trabajo integrador se realizó durante todo el cuatrimestre que dura la asignatura, abarcando todas las unidades temáticas, desde las primeras clases hasta culminar con el último tema desarrollado. Desde lo metodológico el trabajo se instituyó de la siguiente manera: una vez que le fuera asignado un único eje a cada uno, los alumnos debieron relevar y seleccionar la imagen de una pieza gráfica (afiche, folleto, libro, revista, manuales, portadas de discos, créditos cinematográficos, volante, instructivo, etc.) que fuera ilustrativa

y permitiese explicar las características del eje en el movimiento artístico. A partir de esto, había que exponer lo cotejado de modo esquemático marcando y realizando una síntesis explicativa de las características del movimiento a partir de la imagen elegida.

Cada ficha, en formato A4, se diseñaba de modo independiente (un solo estilo) con estas partes:

- a) imagen de la obra;
- b) información general: nombre del movimiento, nombre de la obra (si tuviera), autor, características del contexto en que se desarrolla.
- c) información específica: tipología y función de la pieza, estilo gráfico y/o tipográfico, color, composición, diagramación, técnicas, impresión;
- d) análisis de contenido: significado de la pieza, el aspecto comunicativo y
- e) conclusión comparativa de los ítems analizados.

Este formato se replicó para cada estilo desarrollado en la clase presencial y con posterioridad a ella. La retroalimentación fue definida *a priori* y de modo general, en tres grandes cortes evaluativos y una entrega final del conjunto de fichas, realizado en un contenedor diseñado (caja, carpeta, sobre). No obstante en cada clase se corregían los avances del proyecto, con el docente de cada comisión y la intervención del grupo de alumnos, por lo que se obtuvieron varias versiones que demostraron la evolución del trabajo.

El **feedback** diario que se pudo establecer en las correcciones grupales e individuales, y que en un principio fue tímido —casi técnico con explicaciones de los componentes de la ficha— adquirió gran valor a medida que el grupo de estudiantes se iba inmiscuyendo en profundidad en los temas, e incluso llegaron a formarse, en algunos casos, interesan-

tes debates coparticipativos, autoevaluativos, sobre el entramado conceptual que implicaba la utilización representativa de las imágenes en referencia a lo solicitado y el reconocimiento de los estándares implicados en los estilos.

El trabajo de autogestión bajo la supervisión del equipo de cátedra terminó por evidenciar sus frutos en las evaluaciones parciales —motivo principal por el cual fue propuesto—, las cuales demostraron, por un lado, una alta comprensión de los contenidos, el claro reconocimiento de las imágenes y características del período, con muy poca cantidad de datos erróneos y, por el otro —una meta que no fue propuesta como principal—, la poca tasa de abandono de la asignatura entre la segunda y tercera evaluación parcial como venía ocurriendo año a año. A eso podríamos sumarle que también ha superado a las estadísticas de ciclos anteriores de los alumnos que accedieron a la promoción por el nivel de buenas notas (mayores a 8) obtenidas en cada evaluación.

La experiencia didáctica de la Ficha Síntesis dejó varias cuestiones positivas. En primer lugar, en cuanto a los requerimientos formativos y curriculares, se ha comenzado a observar un mejor desempeño en cuestiones ligadas a la comprensión de los contenidos desde un punto de vista multidisciplinario, lo que hace que sea más fácil para las demás materias del nivel y de niveles posteriores apropiarse de ellos. Se logró, a su vez, que se retomaran temas de "base" generalmente ligados a la historia general, o en su defecto que los estudiantes se aproximaran a ellos con mejor predisposición, ya que comprenden que son relevantes para resolver el problema que se les presenta. La cuestión de la lecto-comprensión sigue siendo una limitante, pero hemos observado grandes avances, ya que la articulación entre teoría-práctica y el **fee-**

dback que se produce con los docentes —mediado por la ficha— hacen que los textos de consulta sean más accesibles. A este respecto, cabe aclarar que la cátedra hizo grandes esfuerzos por orientar a los estudiantes hacia lecturas de calidad académica, motivando el uso de las bibliotecas disponibles en el campus y bibliotecas virtuales, ya que se había detectado la existencia de documentos de dudosa procedencia, que generaban confusión y malentendidos.

En cuanto a lo cultural, se puede observar en el cuadro analítico que se presenta a continuación que hemos comenzado a transitar un cambio de postura con respecto al modelo de materia que representa Historia del Diseño Gráfico II en el imaginario de los estudiantes. Entendemos a su vez que un cambio radical de percepción es un proceso largo, que no solo depende de las actividades prácticas de la asignatura, sino de una visión global de la carrera distinta de la que prima actualmente.

Desde el punto de vista del manejo del tiempo, hemos conseguido grandes avances. Los estudiantes expresaron que esta metodología les permite administrar mejor las horas dedicadas al estudio, consolidando los conocimientos a medida que avanzaban en la resolución de las fichas para llegar a los exámenes parciales en mejores condiciones y con más confianza. Esto también testimonia los resultados logrados en lo referente a la autogestión y apunta a la autonomía tanto emocional como intelectual.

Capítulo aparte merece la cuestión de la articulación teoría-práctica desde un punto de vista meramente pedagógico. Como habíamos comentado con anterioridad, la perspectiva de la reflexión en acción propuesta por Donald Shon nos ha ayudado a generar escenarios de in-

teracción con los estudiantes, en torno a los problemas que debían resolver en las fichas. Esto propició una aproximación más dinámica, que requería una interacción permanente entre los avances de los estudiantes y los aportes realizados por los docentes. Esto dio lugar a discusiones profundas y a búsquedas más conscientes. Particularmente nos parece meritorio aclarar que la actividad renovó la forma y la postura con que los propios docentes veían y concebían la asignatura, interiorizando la práctica articulada a la teoría y, por lo tanto, brindando mejores perspectivas de abordaje a los

estudiantes.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

La construcción de aprendizajes significativos implica esfuerzos conjuntos de docentes y estudiantes. Gran parte de los inconvenientes que se detectan en lo relativo a estos aspectos particulares se relacionan directamente con las construcciones simbólicas ligadas a la percepción que se tiene del rol y relevancia que cumplen las materias teóricas en la carrera. Este es el primer obstáculo que salvar.

Anexos

Tabla con datos comparativos de evaluaciones parciales entre 2015 y 2011

AÑO		1 parcial	2 parcial	3 parcial
		(en cantidad de alumnos)	(en cantidad de alumnos)	(en cantidad de alumnos)
2015	se presentaron	100	79	63
	aprobados	73	51	57
	no aprobados	27	28	6
2014	se presentaron	108	90	72
	aprobados	59	47	56
	no aprobados	49	43	16
2013	se presentaron	99	75	49
	aprobados	38	34	41
	no aprobados	61	41	8
2012	se presentaron	165	145	107
	aprobados	101	78	84
	no aprobados	64	67	23
2011	se presentaron	137	115	81
	aprobados	80	66	50
	no aprobados	57	45	31

Fuente: estadísticas propias elaboradas en la asignatura



En segundo lugar, la complejidad requerida en los procesos que propone Historia del Diseño Gráfico II implica un esfuerzo por pensar en los problemas multidimensionalmente (cuestión que no es ajena a los procesos de diseño), que observen la realidad desde variadas perspectivas, tales como la económica, la social y la cultural, además de la histórica. De esta manera, los contenidos no son meros relatos, sino partes de un entramado complejo, que se aplican a múltiples escenarios y que les serán requeridos en sus prácticas profesionales.

El diseño de la actividad de la ficha ha debido contemplar condicionantes culturales, curriculares, pedagógicos y temporales para profesar los primeros logros obtenidos. No obstante, no podemos dejar de lado el condicionante generado por el aspecto actitudinal, puesto que cada vez más observamos que es necesaria la dinamización de las clases y de las propuestas formativas debido a que el alumnado, producto de la era digital, viene con un cúmulo de conocimientos al que la educación tradicional pone freno por estandarizar las cursadas en pos de la homogenización. La puesta en marcha del ejercicio, según las afirmaciones espontáneas de los estudiantes, en gran parte los motivó al acercamiento continuo a la lectura por propio impulso, no como una acción obligada, sino como la herramienta que necesitaban para resolver la propuesta, y además les significó que a la hora de prepararse para la evaluación parcial no debían empezar de cero, sino con un repaso consciente.

Se lograron grandes avances a este respecto, pero comprendemos que queda aún mucho camino por recorrer. Nos seguimos preguntando respecto de la transversalidad de los ítems y la verdadera eficacia de que sean cruzadas con uno de ellos únicamente. Algunas pistas comienzan a emerger de cara a una nueva cursada y a la necesaria revisión del instrumento.

CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HELLER, S., VIENNE, V. y ESTEBAN, P. R. (2012) *100 ideas que cambiaron el Diseño Gráfico*. Blume.

LUCARELLI, E. A., ISABEL, M. y LUCARELLI, E. A. (2009) *Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas* (No. 378). Miño y Dávila Editores.

MEGGS, P. B., PURVIS, A. W. y DEVOTO, A. (2000). *Historia del diseño gráfico*. McGraw-Hill.

SANJURJO, L. O., SANJURJO, M. T. O. y VERA, M. T. (1998). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Homo Sapiens Ediciones.

SATUÉ, E. (1988) *El diseño gráfico: desde los orígenes a nuestros días*. Alianza editorial.

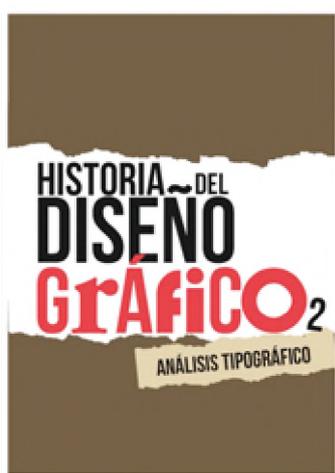
STEIMAN, Jorge (2012) *Más Didáctica [en la educación superior]*. Miño y Dávila Editores.

SCHON, D. A. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica. ■



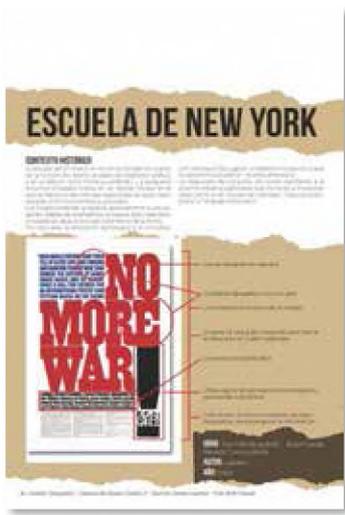
Ejemplos de Fichas Síntesis

Imágenes de las producciones de los alumnos del ciclo 2015 elaboradas en la asignatura.



EJE TIPOGRÁFICO

Alumno: Canela, Leandro
Figura 1. Tapa /
Figura 2. Ficha Cubismo



Alumno: Canela, Leandro

Figuras 3, 4 y 5. Fichas: De Stijl, Escuela de Nueva York y Posmodernismo



EJE DE LA IMAGEN

Alumna: Alcaraz, Gisela

Figura 1. Tapa -

Figuras 2 y 3

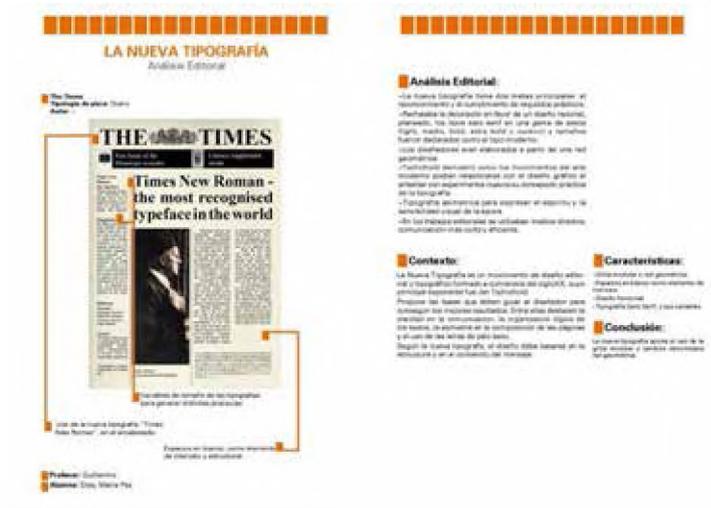
Fichas: Abstracción y Revolución digital



EJE EDITORIAL

Alumna: Díaz, María Paz

Figura 1. Tapa - **Figuras 2 y 3.** Fichas: La Nueva Tipografía y Estilo Tipográfico Internacional





Alumna: Villordo, Valeria
Figura 1. Tapa - **Figura 2.** Ficha: Escuela de la Bauhaus